

Flämig, Matthias

"Fragen die mit 'was' beginnen, sind völlig falsch..." (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 13-29. - (Musikpädagogische Forschung; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Matthias: "Fragen die mit 'was' beginnen, sind völlig falsch..." (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik? - In: Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 13-29 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90597 - DOI: 10.25656/01:9059

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90597>

<https://doi.org/10.25656/01:9059>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Bernhard Hofmann
(Hrsg.)

Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?



Themenstellung: „Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“ lautete das Motto, das der *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung e.V.* für seine Jahrestagung 2003 in Regensburg wählte. Mit „Arbeiten“ ist vorliegend „Forschen“ gemeint, die planmäßige Suche nach neuem Wissen. Forschung ist dadurch ausgewiesen, dass die Art und Weise des Wissenserwerbs, die Suche nach neuen Erkenntnissen und deren Sicherung, kurz: die Forschungsmethoden planmäßig in den Blick kommen und einer ebenso umfassenden wie gründlichen Kritik unterzogen werden. Dass Musikpädagogik, sofern sie sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, diesen Maßstäben zu genügen hat, dürfte unstrittig sein.

„Methodisches Arbeiten“ zeichnet sich aus durch prüfende und geprüfte Begleitung. Charakteristisch dafür sind bestimmte Modi, die Forschungsprozesse motivieren, in Gang bringen und ihnen Richtung verleihen. Zur methodischen Fundierung empirischer und nichtempirischer Forschung in der Musikpädagogik liegen die Studien in diesem Band in je spezifischer Weise Rechenschaft ab.

Der Herausgeber: Bernhard Hofmann, Studien in München (Musikhochschule: Lehramt Musik an Gymnasien; Staatsexamina 1983/85; Universität: Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Pädagogik; Promotion 1994). Privatstudium Gesang, Meisterkurse Dirigieren. 1985/94 Studienrat. Lehraufträge für Chorleitung an der Musikhochschule München sowie für Musiktheorie und Gehörbildung an der LMU München. 1994/96 wiss. Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der LMU München. Seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Universität Regensburg.

Inhalt

Vorwort	7
----------------	---

Grundlagen

<i>Matthias Flämig</i> „Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“ (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?	13
--	----

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“ Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung	31
--	----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen/ Historische Musikpädagogik

<i>Georg Maas</i> Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik	53
---	----

<i>Heike Talkenberger</i> Musikpädagogik im Bild Methodik und Praxis der Interpretation von Bildquellen	63
---	----

<i>Rainer Schmitt & Franz Riemer</i> Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung – was sie verraten und was sie verschweigen	83
--	----

<i>Karen Voltz</i> Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing Versuch einer Rekonstruktion	101
---	-----

<i>Silke Kruse-Weber</i> Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts	119
--	-----

Empirische Musikpädagogik

Renate Müller & Martin Burr

Präsentative Forschungsmethoden zur Untersuchung von
Musikinstrumentenpräferenzen in Schulen 149

Anja Rosenbrock

Komposition als Gruppenprozeß - erforscht mit qualitativen
Methoden 169

Anja Herold

Verlust oder Befreiung
Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik 187

Bert Gerhard

Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den
Musikunterricht
Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis 199

**„Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“
(Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?**

Der Titel meiner Überlegungen nimmt ironisch das Kongressthema („Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“) auf, indem an die These Poppers kontradiktorisch wiederum eine „Was-Frage“ angefügt wird. Ich halte Poppers These in einem bestimmten Sinn für richtig, und möchte zeigen, wie die Formulierung des Tagungsthemas diesem Umstand bereits Rechnung trägt. Worauf Popper aufmerksam macht, ist die in unserer Sprache innewohnende Tendenz zur Verdinglichung, die uns dazu verleitet, unsere Forschungsbemühungen in die falsche Richtung zu lenken bzw. vor unbeantwortbaren Fragen schließlich zu kapitulieren. Es ist davon auszugehen, dass auch Pädagogik und Musikpädagogik dieser Tendenz wenigstens hin und wieder erliegt. Auf die Frage „Was ist Lernen?“ erhält man derzeit die Antwort: „Lernen ist der Aufbau von Repräsentationen!“

Die Formulierung des Tagungsthemas unterläuft die sprachliche Tendenz zur Verdinglichung, die mit dem Fragewort *was* virulent werden könnte, indem die Formulierung „Was *heißt* methodisches Arbeiten...“ im Verb *heißen* nach der Wortklärung und nicht nach einem Gegenstand fragt. Für diese Einsicht soll systematisch argumentiert und gleichsam die Immunkräfte gestärkt werden, um der Tendenz zur Verdinglichung nicht nur zufällig zu entgehen, sondern sie methodisch zu vermeiden. Es wird sich zeigen, dass dies durch die Formulierung „Wie verwendest du das Wort...?“ bzw. durch die Formulierung „Wie verteidigst du die Behauptung, dass...“ besser erreicht wird.

In einem ersten Abschnitt (Freges Auseinandersetzung mit Weierstrass – Wittgensteins Zwickmühle) soll exemplarisch in das methodische Denken der Sprachanalyse eingeführt werden. Diese Methode wird dabei wesentlich von Freges für die Sprachanalyse fundamentale, außerhalb der Sprachanalyse aber kaum beachtete Einsicht in das Satzzusammenhangsprinzip geprägt, gemäß dem nach der Bedeutung der Wörter im Satzzusammenhang gefragt werden muss (s. u.). Es soll gezeigt werden, dass Wörter im Satzganzen in unterschiedlicher Funktion zum Wahrheitswert des Satzes beitragen. Wie mit dieser Einsicht argumentiert werden kann, soll am Beispiel der Auseinandersetzung Freges mit

einer Definition der Zahl nach Weierstrass aufgezeigt werden. Ich möchte dieses methodische Verfahren Wittgensteins Zwickmühle nennen.

Das Verfahren von Frege bzw. Wittgensteins Zwickmühle soll auf zwei musikpädagogische bzw. für Musikpädagogik relevante Texte bzw. Textausschnitte angewendet werden. In beiden spielt der Begriff der Repräsentation eine tragende Rolle, so dass auch dort die Frage „Was ist Lernen?“ mit „Lernen ist Aufbau von Repräsentationen!“ beantwortet werden kann. Der erste Textausschnitt stammt von Wilfried Gruhn aus *Der Musikverstand*. Er bezieht, wie zu zeigen sein wird, in unhaltbarer Weise *verstehen* auf *erkennen*. Dabei kommt es zu einer Vergegenständlichung von Begriffen. Ich werde die Argumentation im Abschnitt *Gruhn – Vergegenständlichung von Begriffen* ausführen. In einem weiteren Abschnitt werde ich mich mit einigen Textpassagen von Herbert Bruhn aus *Harmoneielehre als Grammatik der Musik* beschäftigen. Bruhn zeigt dabei ein wesentlich höheres sprachkritisches Bewusstsein. Dennoch unterläuft auch ihm eine Verdinglichung. Verdinglicht Gruhn Begriffe zu Repräsentationen und damit Gegenständen, so verdinglicht Bruhn Propositionen zu Repräsentationen. Entsprechend soll der Abschnitt daher *Bruhn – Vergegenständlichung von Propositionen* heißen.

Freges Auseinandersetzung mit Weierstrass – Wittgensteins Zwickmühle

Um in die sprachanalytische Methode einzuführen, werde ich ausführlich, wenn auch mit Auslassungen, Freges Auseinandersetzung mit der Definition der Zahl des Mathematikers Weierstrass darstellen, um dann den sprachanalytischen Witz der Argumentation Freges herauszupräparieren. Ich übernehme dabei weitestgehend die Textauswahl von Friedrich Kambartel, der gleichfalls diesen Text Freges zur Einführung in das sprachanalytische Denken verwendete.¹

Weierstrass' Definition der Zahl lautet: „Zahl ist eine Reihe gleichartiger Dinge.“²

Frege beginnt nun seine Auseinandersetzung mit dieser Definition³:

„Eigentlich muß man doch gespannt darauf sein, wie die *Multiplikation* der weierstrass'schen Zahlen geschieht. Neben meinem Fenster steht ein Bücherbord; auf dessen oberster Brette befindet sich eine Reihe gleichartiger Dinge, eine Zahl.

¹ Kambartel 1989, 63 ff.

² Frege 1971a, 111

³ Die Seitenzahlen in Klammer beziehen sich auf die Textausgabe: Frege, Logik in der Mathematik

Heute nachmittag ungefähr um 5^h 15^m kommt ein D-Zug aus Berlin auf dem Saalbahnhof an, ebenfalls eine Zahl. Nach einer weitverbreiteten Meinung erhält man durch Multiplikation einer Zahl mit einer Zahl wieder eine Zahl. Danach müßte man durch Multiplikation jener Bücherreihe mit diesem D-Zuge wieder eine Reihe gleichartiger Dinge erhalten... (S. 114) So müssen wir die Sache auch hier denken. Den heute nachmittag hier ungefähr um 5^h 15^m eintreffenden D-Zug aus Berlin bezeichnen wir mit b . b ist eine Zahlengröße. Wir setzen diese Zahlengröße wiederholt. Dadurch erhalten wir eine Reihe von D-Zügen b . Nun gibt es eine Zahlengröße, welche alle diese D-Züge b enthält. Wirklich? Diese wird auch wohl wieder ein Zug sein; aber wo hält er? Der D-Zug b kommt nun in diesem mehrmals vor. Wenn er a -mal vorkommt, so bezeichnen wir mit $a \times b$ die Summe, welche aus a Summanden b besteht. Von dieser Summe ist noch gar nicht die Rede gewesen. Wahrscheinlich ist es die Zahlengröße, welche alle diese durch Setzung gewonnenen D-Züge enthält; und diese Zahlengröße wird vermutlich wieder ein Eisenbahnzug sein. Wissen wir nun, was $a \times b$ ist? a ist doch auch eine Zahlengröße; und wir wollten gerne wissen, wie wir den D-Zug mit der obersten Bücherreihe meines am Fenster stehenden Bücherbordes multiplizieren. Aber was ist dann unter a -mal zu verstehen? Eine verheult schwierige Sache, solche Multiplikation! Aber, wie das Kollegienheft behauptet, erhalten wir dieselbe Größe sowohl durch a -maliges Setzen von b , als auch durch b -maliges Setzen von a . Wir haben also die Wahl. Geht es vielleicht besser, wenn wir die Bücherreihe a b -mal setzen? Es scheint ebenso schwierig zu sein. Besteht nun die Zahlengröße, die wir mit $a \times b$ bezeichnen, eigentlich aus Büchern oder aus Eisenbahnwagen? Wer hätte gedacht, daß das Multiplizieren so schwierig wäre! (S. 116) Und das sollen neunjährige Kinder leisten. (S. 117)“

Freges Polemik spricht für sich selbst und ihr Inhalt muss daher nicht weiter kommentiert werden. Von Interesse hingegen ist sein methodisches Vorgehen, was ihm einerseits erlaubt, eine ganz andere Definition der Zahl vorzulegen, als auch diese Polemik zu konstruieren. Weierstrass beantwortet die Frage: „Was ist eine Zahl?“ mit seiner Definition „Zahl ist eine Anordnung gleichartiger Dinge.“ Dabei hat die Fragestellung bereits die Antwortmöglichkeit so vorstrukturiert, dass die Antwort nur noch falsch sein kann, weil man als Antwort auf eine durch *was* eingeleitete Frage nur die Nennung irgendeiner Art von Gegenstand bzw. Gegenständen erhalten kann. Frege hingegen entwickelt seine Antwort in einem ganz anderen Kontext. In seiner Schrift *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl* geht er von drei Grundsätzen aus, von denen er her seine Antwort entwickelt.

„Es ist das Psychologische von dem Logischen, das Subjective von dem Objectiven scharf zu trennen,
nach der Bedeutung der Wörter muss im Satzzusammenhange, nicht in ihrer Vereinzelung gefragt werden;
der Unterschied zwischen Begriff und Gegenstand ist im Auge zu behalten.“⁴

⁴ Frege 1986, 10

Alle drei Grundsätze hängen zusammen, ergänzen sich und sollen hier kurz erläutert werden. Fragt man nicht im Satzzusammenhang nach der Bedeutung von Wörtern, ordnet man dem Wort einen Gegenstand zu, bzw. sieht in der Vorstellung die Bedeutung. Beide Versuche einer Wortbedeutungstheorie scheitern, weil natürlich überhaupt nicht klar ist, welchen Gegenstand man Wörtern wie *Null*, *nicht*, *oder* bzw. der Kopula *ist* zuordnen soll. Und dies gilt auch für Vorstellungen. Beide Antworten gehen wieder typisch aus Fragen hervor, die mit was eingeleitet werden: Was ist die Bedeutung eines Wortes? Als Antwort kann nur eine vergegenständlichte Antwort gegeben werden: der Gegenstand bzw. die Vorstellung des Gegenstandes. Hingegen lässt sich leicht zeigen, wie sich die Bedeutung des Wortes *oder* aus dem Satzzusammenhang ergibt. Man muss dazu nur wissen, dass nach Frege jeder Behauptungssatz durch eine propositionale Formulierung mit der Konjunktion und der Explizierung des Wahrheitsanspruchs ersetzt werden kann.⁵ Die Behauptung

„Es regnet oder schneit!“

kann daher entsprechend umgewandelt werden in

„Es ist wahr, dass es regnet oder schneit!“

Der Satz „Es regnet oder schneit!“ ist genau dann wahr, wenn es regnet aber nicht schneit, bzw. wenn es schneit, aber nicht regnet. Wenn es weder regnet, noch schneit bzw. regnet und schneit, ist die Behauptung falsch. *oder* leistet daher einen spezifischen Beitrag zu den Wahrheitswerten des Satzes. Die Bedeutung von *oder*, die weder einer Vorstellung noch einem Gegenstand entspricht, unterscheidet sich damit charakteristisch von dem Wort *und*, weil der Satz „Es regnet und schneit!“ eben nur wahr ist, wenn es regnet und schneit, nicht aber, wenn es nur regnet, oder nur schneit, bzw. weder regnet noch schneit. Ob jemand die Bedeutung des Wortes *oder* verstanden hat, lässt sich daran messen, ob er gemäß dieser Fälle seine Behauptung „Es regnet oder schneit!“ aufrecht erhält bzw. zurücknimmt. Bedeutungen von Wörtern ergeben sich daher aus ihrem Beitrag zum Wahrheitswert des Satzes. Schon die Fragestellung „Was ist *oder*?“ ist absurd. Aber offensichtlich bekommt man eine vernünftige Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Wortes *oder*, wenn man fragt, wie das Wort *oder* verwendet wird, bzw. wie man die Behauptung der Wahrheit eines Satz mit dem Wort *oder* verteidigt. Dabei spielen die Wörter des Satzes unterschiedliche Rollen. Nimmt man als Beispiel *Beethoven ist ein Komponist!* kann man in der modernen Formulierung nach Tugendhat⁶ für den (singulären prädikativen) Satz sagen, dass mit dem singulären Terminus *Beethoven* ein Gegenstand (im logischen Sinne!) identifiziert wird, der durch den generellen Terminus (Begriff) *Kompo-*

⁵ Frege 1971b, 39

⁶ Tugendhat 1990, 178

nist charakterisiert wird, und die Behauptung ist genau dann wahr, wenn der Begriff auf den Gegenstand zutrifft. Frege selbst verwendet die mathematische Redeweise von *Funktion* (Begriff) und *Argument* (Gegenstand). Mit dem Wahrheitsanspruch ist zugleich die scharfe Trennung von Subjektiven und Objektiven gegeben, was sich auch so formulieren lässt: Das subjektive Für-wahr-Halten von Sachverhalten ist nicht zu verwechseln mit dem objektiven Wahr-Sein von Sachverhalten. Allein weil mit dem Gegenstandswort ein Gegenstand identifiziert wird, mit dem Begriffswort hingegen ein Gegenstand charakterisiert wird, ist der Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff zu beachten. Ein Satz ist daher sicherlich nicht eine Anordnung gleichartiger Dinge, nämlich Wörter.

Es gibt wenige musikpädagogische Texte, in denen dieser Unterschied beachtet wird. Eine der Ausnahmen findet sich bei Bruhn in *Harmonielehre als Grammatik der Musik*. Ich möchte diesen Text kurz darstellen, um zum einen zu zeigen, dass es sich nicht lediglich um ein philosophisches Problem handelt, zum anderen soll belegt werden, dass Bruhn ein sprachkritisches Bewusstsein hat, offensichtlich mit Freges Philosophie vertraut ist und dennoch, wie zu zeigen sein wird, einer Verdinglichung erliegt. So schreibt er:

"Oft wird in der Harmonielehre nicht deutlich getrennt zwischen einer Funktionsbezeichnung und dem Akkord, der diese bestimmte Funktion einnehmen kann. Man spricht nicht vom Dominant-Akkord, sondern von der Dominante. Um eine Verwirrung zwischen den Bezeichnungen für Propositionsargumente (die Akkorde) und für Propositionsrelationen (die Funktionen) zu vermeiden, soll der Relationsterminus im folgenden immer mit einem Dach versehen werden...Die Proposition in Formel 4.7 bedeutet also, daß der Dominant-Akkord zum Tonika-Akkord in dominantischer Beziehung steht.
(4.7) \underline{D} (D, T)"⁷

Bruhn bedient sich der Terminologie Freges (*Funktion* und *Argument*) um auf den uns bereits bekannten Fehler aufmerksam zu machen, dass man Gegenstände nicht mit Begriffen, bzw. Gegenstandswörter nicht mit Begriffswörtern verwechseln soll. Für unsere Argumentation ist es ausreichend zu wissen, dass *Funktion* im Satz dem Begriff entspricht, während *Argumente* die Gegenstände sind. Bruhn versucht hier unser Bewusstsein zu schärfen, indem er den Unterschied durch eine Kennzeichnung (Dach, von mir durch Unterstreichung dargestellt) wieder hervorhebt. Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, sollen Bruhns Ausführungen noch etwas fortgesetzt werden. Wen das wiederholte Auftreten des Buchstabens D mit und ohne Dach stört, hat nicht unrecht, denn das mit Dach versehene \underline{D} = Dominante (bzw. dominantisch) ist die eigentliche Verwendungsweise. Der Satz funktioniert wie der Satz *Fritz ist größer als Franz*, in dem im Gegensatz zur einfachen Prädikation, zwei Gegenstände auftreten, die in eine

⁷ Bruhn 1988, 81 f.

bestimmte Relation gesetzt werden. Dies lässt sich formalisiert auch so darstellen:

größer (Fritz, Franz)

Nachdem dies festgestellt ist, kann man problemlos von dem *Größeren* (Fritz) und dem *Kleineren* (Franz) sprechen und dies wiederum formalisiert darstellen:

größer (Größere, Kleinere)

Man sieht nun deutlich, dass die Wortverwendung *der Größere* für Fritz die uneigentliche Verwendungsweise ist. Will man ähnlich deutlich den Unterschied zwischen Begriffswort und Gegenstandswort in Bruhns Beispiel hervorheben, sollten für die Akkorde singuläre Termini eingeführt werden: z. B. *Klangereignis 1* und *Klangereignis 2*. Die Formel wäre dann zu füllen mit:

dominantisch (Klangereignis 1, Klangereignis 2)

Da natürlich nicht jede Folge von Klangereignissen in der Relation *dominantisch* steht, müssen diese bestimmte Bedingungen erfüllen, damit die Behauptung wahr ist.

Auch wenn Freges Projekt der Definition der Zahl heute eher als gescheitert angesehen wird⁸, lässt sich dennoch der methodische Weg seiner Kritik, wie er ihn in der Auseinandersetzung mit Weierstrass geht, weiterhin beschreiten, und dieser Weg der Argumentation lässt sich von Wittgenstein, über Ryle bis Searle aufweisen. Ich möchte, historisch vielleicht ungerecht, dieses Verfahren Wittgensteins Zwickmühle nennen. Wittgenstein hat zwei völlig unterschiedliche Bedeutungserklärungen gegeben. Gewöhnlich wird beim Wittgenstein der Sprachspiele, jene Bedeutungsbestimmung zitiert, die als Gebrauchsthese bekannt wurde.

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“⁹

Andererseits postuliert Wittgenstein:

„Die Bedeutung des Wortes ist das, was die Erklärung der Bedeutung erklärt.“¹⁰

Beide Bedeutungsbestimmungen sind intuitiv plausibel. Man kann leicht sehen, wie beide Bedeutungsbestimmungen in Freges Polemik eine Rolle spielen. Weierstrass' Definition der Zahl ist eine explizite Erklärung der Bedeutung, die von Frege in einer Geschichte in uns vertraute Gebrauchssituationen interpoliert wird. Weierstrass sitzt nun in der sprachlichen Zwickmühle, weil er in einen Wider-

⁸ Thiel 1986, LXI

⁹ Wittgenstein 1993, 262

¹⁰ Wittgenstein 1993, 449

spruch gerät zwischen seiner expliziten Erklärung und seinem Gebrauchswissen, zu dem diese Erklärung unmöglich passt. Erst beide Bedeutungsbestimmungen zusammen machen Wittgensteins Zwickmühle aus. Oder, um dies in einem anderen Bild zu zeigen, nur zwischen Skylla und Charybdis besteht jene Meerenge, an der Schiffe scheitern. Einzelne sind sie leicht zu umschiffen. Es ist Aufgabe der Sprachkritik, seeuntaugliche sprachliche Schiffe zerschellen zu lassen, auch wenn das Zwicken der Polemik schmerzt.

Gruhn – Vergegenständlichung von Begriffen

Eine gewichtige Funktion in der gegenwärtigen deutschen musikpädagogischen Diskussion spielen sicherlich die Arbeiten von Winfried Gruhn. In *Der Musik-verstand* finden wir eine Definition dessen, was Verstehen sein soll, die ähnlich harmlos daher kommt, wie Weierstrass' Definition der Zahl: „Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas.“¹¹ Sprachlich korrekt, dann aber in der vergegenständlichten Formulierung, müsste der Satz lauten: Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas. Oder aber seine metasprachliche Funktion müsste durch Hervorhebungen gekennzeichnet sein: *verstehen* heißt *erkennen von etwas als etwas*. Damit ist die explizite Definition vorgegeben, die nun durch eine uns allen vertrauten Gebrauchssituationen in die Zwickmühle geraten soll. Unser Gebrauchswissen muss nicht immer in längeren Geschichten formuliert sein. Hier genügt ein einfacher Satz:

1. Fritz versteht Französisch.

Interpoliert man in den ersten Satz für *verstehen* die explizite Erklärung *erkennen von etwas als etwas* erhält man den merkwürdigen Satz:

1.1. Fritz erkennt von etwas als etwas Französisch.

Selbst wenn man nun eines von den beiden *etwas* durch *Französisch* ersetzt, entstehen wiederum nur merkwürdige Sätze:

1.2. Fritz erkennt von etwas als Französisch.

1.3. Fritz erkennt von Französisch als etwas.

Obwohl Gruhn durch die Kleinschreibung eine nicht vergegenständlichte Formulierung scheinbar vorgibt, zeigt das *von etwas als etwas* an, dass es sich doch um eine Vergegenständlichung handeln muss, weil die Präposition *von* sinnvoll nur an die nominalisierten Verben angeschlossen werden kann: das Erkennen von

¹¹ Gruhn 1998, 29

etwas als etwas. Und so ist es, wie eine ausführlichere Textanalyse zeigen könnte, in der Tat auch gemeint. Hier reichen zwei Zitate:

1. „Wir sehen und hören nur, was wir schon wissen, oder anders ausgedrückt, man kann nur erkennen, was bereits als mentale Repräsentation erworben wurde oder mit Hilfe von bereits vorhandenen Repräsentationen gedeutet werden kann.“¹²

2. „Ein Objekt (distaler Reiz, z. B. ein Gegenstand, ein Klang, eine Aussage) ist somit immer nur über das interpretierende Bewußtsein erfahrbar und nicht von Person und Wahrnehmung unabhängig denkbar.“¹³

Machen wir uns das Gemeinte an einem musikalischen Beispiel deutlich: Jemand hört einen Akkord als Dominante. Gruhn würde gemäß dem ersten Zitat argumentieren, dass nur wer bereits über die Repräsentation *Dominante* verfügt, den Akkord so hören kann. Im Sinne des zweiten Zitats ist der Akkord jener distale Reiz, der nur über das interpretierende Bewusstsein erfahrbar ist, in dem entweder die Repräsentation vorhanden ist oder nicht. Gruhns Überlegungen lassen sich dann in etwa so zusammenfassen: etwas (ein Gegenstand der Außenwelt) trifft auf etwas (eine Repräsentation) und zwischen diesen beiden Gegenständen kommt es zu einer Art *Passung*. Diese Passung kommt offensichtlich vorsprachlich zustande. Es ist daher kein Zufall, dass Gruhn die Formulierung *von etwas als etwas* verwendet, da sie genau seinem „erkenntnistheoretischen Modell“ entspricht.

Messen wir diese Behauptungen an den Grundsätzen von Frege, so kann man leicht zeigen, dass Gruhn keinem einzigen der Grundsätze Genüge tut.

Dazu muss man die Sätze zunächst in grammatisch korrekte Sätze verwandeln und die Präposition *von* streichen.

1.2. Fritz erkennt etwas als Französisch.

1.3. Fritz erkennt Französisch als etwas.

Der erste Satz könnte etwa auf der Love-Parade situiert sein: Fritz hört einige Sprachfetzen wegen der lauten Musik nur undeutlich, aber schließlich erkennt er, dass diese Sprachfetzen Französisch sind. Der zweite Satz könnte eine Einsicht von Fritz aus einer Einführungsveranstaltung zur Romanistik sein: Fritz erkennt, dass Französisch eine romanische Sprache ist.

Behält man mit Frege den Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff im Satzzusammenhang im Auge und erinnert sich an Bruhns Beobachtung der dop-

¹² Gruhn 1998, 33

¹³ Gruhn 1998, 33

pelten Verwendung eines Wortes, verwundert es nicht, dass *Französisch* zweimal auftaucht, nämlich im Satzzusammenhang im ersten Satz als Begriff, der auf einen Gegenstand („Sprachfetzen“) angewendet wird, im zweiten Satz als Gegenstand, über den eine Aussage gemacht wird. In beiden Fällen aber handelt es sich in der Satzstruktur um einen Gegenstand, der unter einen Begriff fällt, und nicht um zwei Gegenstände. Gruhn vergegenständlicht daher den Begriff zu einer Repräsentation.

Einher geht damit eine Subjektivierung, die sich bei Gruhn aus dem „interpretierenden Bewußtsein“ ergibt. Je nach vorhandener Repräsentation, so könnte man mit diesem Modell argumentieren, wird der Gegenstand als etwas anderes erkannt: Alle Erkenntnis ist daher subjektiv. Gruhn meint, dafür als schlagende Argumente Sinnestäuschungen ins Feld führen zu können.¹⁴ Hält man sich an Gruhns Modell, bleibt einem in der Tat keine Alternative. Allerdings widerspricht hier schon unser Alltagssprachliches Bewusstsein. Wir sagen nur dann, dass Fritz erkannt hat, dass einige Sprachfetzen Französisch waren, wenn sie tatsächlich Französisch waren. Sollte sich Fritz getäuscht haben, würden wir sagen, Fritz meinte, glaubte usw., dass es Französisch war, aber nicht, er erkannte, dass es Französisch war. Die Subjektivierung in der Konzeption von Gruhn ist unvermeidbar, weil – ähnlich wie Frege gegen die Vorstellung geltend macht – schlichtweg gilt, dass, wenn etwas zwei Menschen gemeinsam ist, es sicherlich nicht ein und dieselbe Repräsentation ist, denn zwei Menschen haben nun einmal in ihrem Kopf je ihre eigenen Repräsentationen, selbst wenn sich diese ähneln sollten. Betrachtet man hingegen in der modernen Terminologie von Tugendhat den Satz als Handlungskomplex, mit dem Behauptungen aufgestellt werden, dann ist ein allen Menschen gemeinsames, eben objektives Ergebnis möglich, weil alle Menschen nach denselben Regeln handeln können, da Regeln als abstrakte Gegenstände nicht individuelle Gegenstände im Gehirn einzelner sind. Ob es sich bei den Sprachfetzen, um Französisch handelt, ob also dem Gegenstand *Sprachfetzen* zu Recht das Prädikat *Französisch* zugesprochen wird, hängt davon ab, ob gemäß der gemeinsam eingeübten Regeln das Prädikat *Französisch* zu- oder abgesprochen werden muss. Die Wahrheit der Behauptung würde man z. B. durch den Verweis auf gehörte Wörter, Satzmelodie etc. verteidigen. Alltagssprachlich lassen wir die Subjektivierungen ohnehin nicht gelten. Kein Lehrer würde sich allen Ernstes auf eine Diskussion mit einem Schüler einlassen, der behauptet, dass $2+2=5$ seien und er, der Schüler eben eine andere Repräsentation als der Lehrer hätte. Kein Tagungsteilnehmer bezweifelt, dass er erkennt, welche Züge er nehmen muss, um den Tagungsort Regensburg zu erreichen, und dass jeder andere, der in der Lage ist, einen Fahrplan regelgerecht zu lesen, ihm in dieser Sache raten kann. Dass die Wahrheit von Sachverhalten von Subjekten

¹⁴ Gruhn 1998, 27

festgestellt werden muss, heißt nicht, dass die Wahrheit nur subjektiv sei, auch wenn sich die Subjekte über den Wahrheitswert einer Behauptung täuschen können.

Gruhns Versuch, *verstehen* über das Genus *erkennen* zu definieren, ist absurd. Wir können ohne weiteres sagen, dass Fritz obwohl er Französisch versteht, er leider nicht erkennen konnte, um welche Sprache es sich überhaupt handelt. Wir können dem Gegenstand *Fritz* also das Prädikat *verstehen* zusprechen und gleichzeitig ihm das Prädikat *erkennen* absprechen, weswegen dann *verstehen* keine Spezies des Genus *erkennen* sein kann. Ohne weiter für die mir richtig scheinende Worterklärung zu argumentieren, sei hier folgender Vorschlag gemacht. *Verstehen* ist ein pauschalisierendes Dispositionsverb, das die Dispositionen für viele Handlungen umfasst. Welche Disposition genau gemeint ist, lässt sich periphrastisch immer durch *können* und ein Handlungsverb umschreiben. Wer Französisch versteht, kann auf Fragen antworten, kann Sätze übersetzen, kann in Texten grammatische Fehler entdecken, kann all dies oder nur einen Teil davon. *Erkennen* hingegen funktioniert als Erfolgsverb. Man hat erkannt, ob es sich um eine Sonate handelt, wenn sich das Prädikat *Sonate* auf ein Klangereignis regelgerecht anwenden lässt. Wer Dispositionsverben durch Erfolgsverben erklärt, begeht daher eine Kategorienverwechslung.

Im Übrigen gerät Gruhn hier in eine prekäre Lage, weil er entweder einen Homunkulus mit sagenhaften Fähigkeiten ausstatten muss, oder aber in einen unendlichen Regreß gerät. So heißt es im obigen Zitat: „das Bewußtsein interpretiert...“. Gruhn muss das Bewusstsein mit quasi-menschlichen Fähigkeiten ausstatten, indem es Interpretationsleistungen vollbringt. Aber wenn das Bewusstsein wie ein Mensch funktioniert, hat es ja selbst wiederum einen Homunkulus in seinem Bewusstsein, für den sich das Problem ad infinitum wiederholt. Gruhn scheint ein Erklärungsmodell mit einem Homunkulus relativ unproblematisch zu finden. So übernimmt er eine Darstellung, in der unter dem Titel „How the brain works“ ein Homunkulus gezeigt wird, der Vernetzungen in einem Kopf vornimmt.¹⁵ Auch wenn Gruhn von einer Karikatur spricht, so lässt sich an vielen Textstellen zeigen – das handelnde Bewusstsein mag hier als Beispiel reichen –, dass diese Karikatur eben letztlich doch seine verbale Darstellung trägt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Gruhn an die Stelle des Satzzusammenhangs, in dem sich deutlich zwischen Gegenstandswort und Begriffswort unterscheiden lässt, zwei Gegenstände treten. Es zeigt sich dabei, dass Frege mit seiner These Recht behält, dass die drei Prinzipien zusammenhängen. Gruhn verliert tatsächlich den Unterschied zwischen Begriff und Gegenstand aus dem Au-

¹⁵ Gruhn 1998, 37

ge, weil er den Begriff in einen Gegenstand verwandelt. Ebenso geht der Unterschied des Für-Wahrhaltens und des Wahrseins verloren.

Bruhn - Vergegenständlichung von Propositionen

Auf ein ganz anderes Problembewusstsein stoßen wir in der bereits zitierten Arbeit von Bruhn. Dort heißt es bei der Darstellung des Schemabegriffs in kritischer Auseinandersetzung mit Neisser:

"Im Gegensatz zu Aussagen von Neisser (...), können' Schemata nichts: Sie können nicht ‚wahrnehmen‘, ‚ordnen‘ oder ‚speichern‘. Solche Aussagen verführen zwangsläufig dazu, das Schema als ‚homunculus‘ im Bereich der Informationsverarbeitung einzuführen."¹⁶

Ebenso trennt Bruhn sauber zwischen der psychologischen und der physiologischen Ebene, wenn er zwischen der Repräsentation eines Schemas auf der psychologischen Ebene und der Realisation auf der physiologischen Ebene unterscheidet.¹⁷

Obwohl Bruhn sich, wie oben gezeigt wurde, an Frege orientiert, unterläuft ihm wiederum eine Vergegenständlichung, die schwieriger aufzuweisen ist, als die Vergegenständlichung bei Gruhn. Wie es zur Vergegenständlichung kommt, soll an einem längeren Zitat nachgewiesen werden:

„Sachverhalte sind Ausschnitte aus der Welt, in der ein Individuum lebt. Die Konfrontation des Individuums mit den Sachverhalten der realen Welt führt zu Veränderungen im Wahrnehmungsapparat und den weiterverarbeitenden neuronalen Bahnen: Das Individuum leitet aus der Realität Informationen ab. In bestimmbar Bereichen des Gehirns werden die Auswirkungen der Aufnahme von Informationen (neuronale Impulse) mehr oder weniger dauerhaft niedergelegt, so daß sie unter bestimmten Umständen wieder abgerufen werden können...Diese Ablage von Informationen über Sachverhalte, die in ihrer neuronalen Wirkungsweise bisher nicht geklärt ist, soll „Repräsentation von Sachverhalten“ genannt werden.“¹⁸

Auch hier wird wie bei Gruhn von einem Gegensatz zwischen einer Außenwelt und einer psychischen Innenwelt ausgegangen. Einerseits wird nun mit der Formulierung *Sachverhalt*, Freges Forderung den Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff zu beachten erfüllt, andererseits wird der Sachverhalt zum *Ausschnitt aus der Welt* verdinglicht, bei dem sich der Unterschied zwischen Gegenstand

¹⁶ Bruhn 1988, 44

¹⁷ Bruhn 1988, 43 f.

¹⁸ Bruhn 1988, 38

und Begriff gar nicht mehr beobachten lässt. Diesem Ausschnitt steht auf der Innenseite wiederum ein Sachverhalt gegenüber, der aber gleichfalls im Wort *Repräsentation* verdinglicht wird. Während bei Gruhn einem Gegenstand der Außenwelt eine Repräsentation in der Innenwelt als ein Gegenstand der Innenwelt gegenübertritt, tritt bei Bruhn ein Sachverhalt als komplexer Gegenstand *Weltausschnitt* ein Sachverhalt als komplexer Gegenstand *Repräsentation* entgegen. Was wird wohl *verstehen* sein? Da ich keinen expliziten Definitionsversuch bei Bruhn gefunden haben, kann ich nur vermuten, dass sich das, was wir *verstehen* und *erkennen* nennen, hinter Formulierungen wie der folgenden verbirgt:

„Die Repräsentation von Sachverhalten im Gedächtnis entspricht den in der realen Welt angebotenen Informationen nicht notwendigerweise eindeutig. Informationsextraktion ist eine „subjektivierende“ (...) Handlung des Individuums, in der die Umweltinformationen aufgrund der bisherigen Erfahrungen aufgenommen und in bestehende Gedächtnisstrukturen integriert werden.“¹⁹

Offensichtlich kommt es auf eine Entsprechung zwischen dem Sachverhalt der realen Welt und dem Sachverhalt der repräsentierten Welt an, so dass der Weltausschnitt sich in die repräsentierten Sachverhalte integrieren lässt. Menschen erkennen einen Weltausschnitt umso objektiver, wenn der damit gemeinte Sachverhalt genau dem repräsentierten Sachverhalt entspricht. Nur, wie macht man das? Die Schwierigkeit ist hier, dass das Entsprechen von Weltausschnitt und Repräsentation wiederum ein Sachverhalt ist, nämlich dass der Weltausschnitt der Repräsentation mehr oder weniger entspricht, bzw. sich mehr oder weniger integrieren lässt. Formalisiert ließe sich notieren:

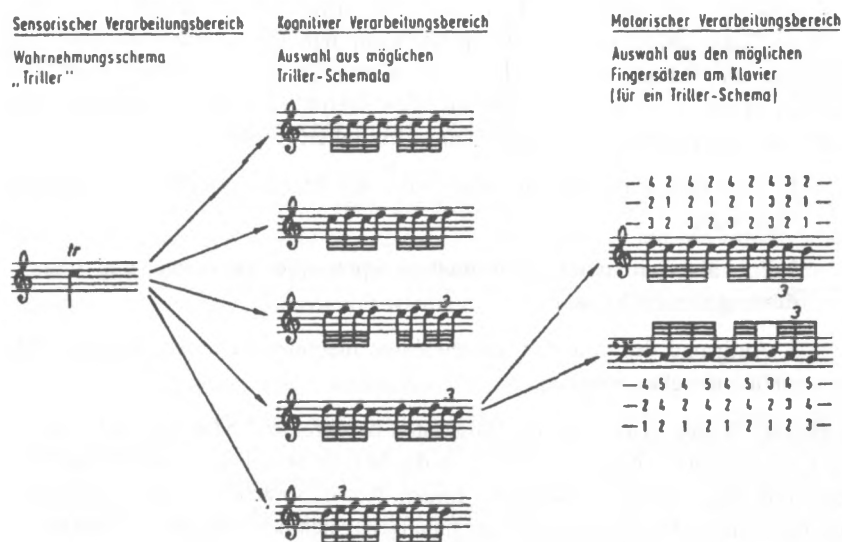
entsprechen (Weltausschnitt, Repräsentation)

Wer aber stellt fest, wenn nicht ein Homunkulus, dass das Relationsprädikat *entsprechen/mehr oder weniger integriert* den Gegenständen *Weltausschnitt* und *Repräsentation* zu Recht zugesprochen wird? Ich möchte die These vertreten, dass sich Bruhn einerseits an der Sprache orientiert, andererseits sich aber auf Sprache nicht einlassen möchte. Bruhn orientiert sich an der Sprache, wenn er für Weltausschnitt und Repräsentation die propositionale Struktur von Sachverhalten feststellt. Beschreibt man einen Weltausschnitt in Sätzen (Was sollte man auch sonst tun?), ergeben sich aufgrund der propositionalen Struktur unserer Sprache natürlich Sachverhalte. Da die Weltausschnitte sich in Repräsentationen niederschlagen, wie oben von Bruhn postuliert wurde, haben die Repräsentationen gleichfalls propositionale Struktur. Nachdem die Struktur der Repräsentation nur über die Beschreibungssprache von Weltausschnitten gewonnen werden konnte, wirft Bruhn die Sprache wieder über Bord. Symptomatisch ist hier die Darstel-

¹⁹ Bruhn 1988, 39

lung der Transformation eines physikalischen Reizes bis zur Repräsentation von realen und potentiellen Sachverhalten.²⁰ An physikalischen Reizen, egal wie sorgfältig man sie beobachtet, kann niemals die propositionale Struktur entdeckt werden. Schon dem physikalischen Reiz *Französisch* oder *Dominante* ist nicht anzusehen, ob es im Satzzusammenhang als Gegenstandswort oder als Begriffswort funktioniert. Geht man von physikalischen Reizen aus, gibt es überhaupt keinen Grund anzunehmen, dass die Repräsentation propositionale Struktur hat. Der Wellenform des physikalischen Reizes dürfte wiederum eine Wellenform der Repräsentation entsprechen.

Dass sich auch bei Bruhn letztlich ein Homunkulus einschleichen muss, der die mehr oder weniger große Entsprechung von Weltausschnitt feststellt, wurde bereits erwähnt. Ich möchte nun jenen sprachlichen Schleier wegziehen, hinter dem sich der Homunkulus verbergen kann. Dabei geht es um die Deutung der folgenden Graphik²¹:



²⁰ Bruhn 1988, 38

²¹ Abb. nach Bruhn 1988, 55

Diese Graphik interpretiert Bruhn folgendermaßen.

"Links: Das Zeichen für Triller wird als Schema über der betreffenden Note wahrgenommen. Mitte: Es werden verschiedene repräsentierte Schemata zur Ausführung des Trillerzeichens kognitiv aktiviert. Rechts: Aufgrund des ausgewählten mentalen Schemas wird ein motorisches Schema aktiviert, um den Triller erklingen zu lassen (hier durch einen Fingersatz am Klavier verdeutlicht)."²²

Zum Textverständnis sei angemerkt, dass Bruhn unter Schemata Repräsentationen eines zusammenhängenden Bereichs versteht.²³ Ich möchte hier wiederum mit einer Ersetzung arbeiten. Es dürfte sofort auffallen, dass alle Sätze passivisch formuliert sind. Zum Passiv merkt Frege an, dass die passivische Formulierung lediglich „stilistische und ästhetische Gründe“ hat. Bezüglich der Wahrheitswerte sind passivische und aktivische Ausdrucksweisen ersetzbar.²⁴ Der Satz *Fritz spielt eine C-Dur-Tonleiter!* ließe sich genauso gut passivisch formulieren: *Eine C-Dur-Tonleiter wird von Fritz gespielt*. Wenn die aktivische Formulierung wahr ist, ist es auch die passivische. Nun muss man im passivischen Satz die Handlungsagenten nicht nennen. Es entsteht dann folgende Formulierung: *Eine C-Dur-Tonleiter wird gespielt*. Bruhn vermeidet die Nennung des Handlungsagenten, muss dies tun, weil sonst der Homunkulus offensichtlich würde. Da passive in aktive Sätze umgeformt werden dürfen, kann man dies auch mit Bruhns Interpretation der Abbildung tun. Führen wir hierzu, da Bruhn keinen Handlungsagenten nennt, wiederum Fritz als uns allen vertrauten Klavierspieler ein. Folgende aktivisch formulierten Sätze können formuliert werden:

1. Fritz nimmt das Zeichen für Triller als Schema über der betreffenden Note wahr.
2. Fritz aktiviert kognitiv verschiedene repräsentierte Schemata zur Ausführung des Trillerzeichens.
3. Aufgrund des von ihm ausgewählten mentalen Schemas aktiviert Fritz ein motorisches Schema.

Wirklich? Würde Fritz so seine Tätigkeiten beschreiben? Mag der erste Satz in der Umformung noch plausibel klingen, dürfte Fritz sein Tun in den anderen Sätzen wohl kaum adäquat beschrieben finden. Normalsprachlich kann in allen Sätzen auf Formulierungen, die auf Schemata Bezug nehmen, verzichtet werden.

1. Fritz nimmt das Zeichen für Triller wahr.

²² Bruhn 1988, 55

²³ Bruhn 1988, 43

²⁴ Frege 1971b, 58

2. Fritz weiß, dass er gemäß bestimmter Regeln entweder so oder so spielen könnte. (Und ich weiß, dass Fritz dies weiß, weil ich mir von ihm die verschiedenen Möglichkeiten nennen oder zeigen lasse.)
3. Er entscheidet sich für eine der Möglichkeiten und spielt daher in einer bestimmten Weise.

Wer (Fritz auf jeden Fall nicht!), wenn nicht ein Homunkulus, nimmt das Schema wahr, aktiviert die verschiedenen Schemata und aktiviert schließlich ein motorisches Schema, um den Triller erklingen zu lassen?

Wie kommt es zur Subjektivierung im Sinne einer erkenntnistheoretischen Relativierung bei Bruhn, während doch Frege sich sicher ist, dass Subjekte objektive Sachverhalte feststellen können? Ich möchte die These vertreten, dass in der Bruhns erkenntnistheoretischen Konstruktion eine Wortersetzung stattfindet, bei der sich genau jene Relativierung einschleicht. Seine Konstruktion verdinglicht Sachverhalte, die wahr oder falsch sein können, in die Gegenstände *Weltausschnitt* und *Repräsentation*, die sich mehr oder weniger entsprechen können/bzw. integrieren lassen (vgl. Zitat oben!). Aus dem kontradiktorischen Gegensatz von *wahr* und *falsch*, bei dem es keine graduellen Abstufungen geben kann, wird der konträre Gegensatz eines graduell gestuften *mehr oder weniger*. In der Vergegenständlichung der Sachverhalte verschwindet der Unterschied von Gegenstand und Begriff, der Unterschied von subjektiv und objektiv und der Satz als Ganzes. Keines der drei Prinzipien Freges wird daher eingehalten.

Bisher wurde gezeigt, dass beide Texte, wenn auch mit deutlich unterschiedlichem Problembewusstsein, wegen des Konstrukts *Repräsentation* in Widersprüche geraten. Ich möchte hier nun zeigen, dass es in Bezug auf das Lernen keinen Grund gibt, sich vom Repräsentationsbegriff irgendeinen Begründungszusammenhang zu erwarten. Hierzu soll wiederum eine kleine Geschichte erzählt werden.

Nehmen wir an, eines Tages kämen Marsmenschen zu uns, die vom Klavierspiel fasziniert sind, es erlernen, ja es darin sogar bis zur höchsten Vollendung brächten und wegen hervorragender Interpretationen großer Meisterwerke begeisterte Zustimmung der Kritiker bekämen. Eines Tages würden hirnpfysiologische Untersuchungen dieser Marsmenschen ergeben, dass sie nicht ein Gehirn, sondern dezentral drei Gehirne besäßen. Sicherlich würden sich dann natürlich beim Klavierspiel allein schon auf Grund der räumlichen Verteilung der drei Gehirne völlig andere Erregungsmuster zeigen. Absurd wäre es nun, zu leugnen, dass diese Marsmenschen Klavier spielen können, obwohl sich andere Erregungsmuster als bei Erdmenschen während des Klavierspiels zeigen.

Auch diese Geschichte macht wiederum von Wittgensteins Zwickmühle Gebrauch, rekuriert diese Geschichte doch auf unser implizites Wissen. Ob jemand Klavierspielen kann, zeigt sich daran, dass er hin und wieder Klavier spielt und dies gemäß gewisser Regeln richtig tut, und nicht an bestimmten Erregungszuständen des Gehirns. Entsprechen verteidigen wir dann auch die Behauptung, dass jemand Klavier spielen kann. Das Verhältnis von Erregungszustand des Gehirns und Handlungskönnen ist empirisch kontingent bzw. unwesentlich, während das Verhältnis von hin und wieder ausgeführter Handlung und Handlungskönnen hingegen analytisch notwendig bzw. wesentlich ist. Wer Wesentliches über das Lernen von Handlungen aussagen will, wird daher nach einer analytischen Verbindung von Lernen und zu erlernender Handlung suchen. Es ist völlig unplausibel, zwischen Lernen, Können (Kompetenz) und Handlung mittels des Repräsentationsbegriffs einen Zusammenhang herzustellen, wenn der Zusammenhang offensichtlich bereits zwischen Können und Handlung durch den Repräsentationsbegriff nicht hergestellt werden kann, und zwar – wie methodisch gezeigt wurde – aus rein analytischen Gründen.

Literatur

- Bruhn, Herbert (1988): *Harmonielehre als Grammatik der Musik. Propositionale Schemata in Musik und Sprache* (Fortschritte der psychologischen Forschung 3. Hg. v. Dieter Frey u. a.), München u. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frege, Gottlob (1986): *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*, hg. v. Christian Thiel, Hamburg: Felix Meiner.
- Frege, Gottlob (1971a): *Logik in der Mathematik*, in: ders., *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*, hrsg. v. G. Gabriel, Hamburg: Felix Meiner. S. 92 – 165.
- Frege, Gottlob (1971b): *Logik*, in: ders., *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*, hrsg. v. G. Gabriel, Hamburg: Felix Meiner. S. 35 – 73.
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim, Zürich, New York Georg Olms.
- Kambartel, Friedrich (1989): *Zur grammatischen Unmöglichkeit einer evolutionstheoretischen Erklärung der humanen Welt*, in: ders., *Philosophie der humanen Welt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 61 – 78.
- Thiel, Christian (1986): *Einleitung*, in: G. Frege, *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*, hrsg. v. Christian Thiel, Hamburg: Felix Meiner.
- Tugendhat, Ernst (1990): *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (1993): *Philosophische Untersuchungen*, in: ders., Werkausgabe
Bd. 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dr. Matthias Flämig
Südenstr. 54
12169 Berlin
flaemig@udk-berlin.de